

Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar

Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 7-14. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 42)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich; Tenorth, Heinz-Elmar: Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Weinheim : Beltz 2000, S. 7-14 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-84400 - DOI: 10.25656/01:8440

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-84400>

<https://doi.org/10.25656/01:8440>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik
42. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

42. Beiheft

Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert

Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion
im historischen Kontext

Herausgegeben von

Dietrich Benner und Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2000 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Media Partner GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41143

Inhaltsverzeichnis

DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH	
Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert. Einführung in den Band	7

Teil I
Erziehung und Bildung im Lebenslauf

YVONNE SCHÜTZE	
Konstanz und Wandel – Zur Geschichte der Familie im 20. Jahrhundert . .	16

JÜRGEN ZINNECKER	
Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien.	
Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert . .	36

RUDOLF TIPPELT	
Bildungsprozesse und Lernen im Erwachsenenalter.	
Soziale Integration und Partizipation durch lebenslanges Lernen.	69

Teil II
Internationale und politische Aspekte

BERND ZYMEK	
Regionalität und Internationalität, Mobilisierung und Egalisierung	92

ACHIM LESCHINSKY	
Schule in der Diktatur. Die Umformung der Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus	116

Teil III
Institutionen der Generationenordnung

PETER LUNDGREEN	
Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung	140

JÜRGEN OELKERS

Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der
deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 166

MICHA BRUMLIK

Soziale Arbeit. Funktionale Erfordernisse, ideologische
Selbstmißverständnisse und vergessene Traditionen 186

ADOLF KELL

Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. 212

Teil IV

Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft

DIETRICH BENNER/FRIEDHELM BRÜGGEN

Theorien der Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert.
Entwicklungsprobleme – Paradigmen – Aussichten 240

HEINZ-ELMAR TENORTH

Erziehungswissenschaftliche Forschung im 20. Jahrhundert
und ihre Methoden. 264

Bildungsprozesse, Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion im 20. Jahrhundert.

Einführung in den Band

Das Kalenderdatum lädt auch in den Wissenschaften dazu ein, die Zäsur zwischen zwei Jahrhunderten als systematischen Einschnitt zu interpretieren und in der Absicht der Bilanzierung einen Rückblick auf das zu Ende gegangene Jahrhundert zu werfen. Die hier zusammengestellten Beiträge entstanden aus dieser Intention, folgen aber nicht allein einem editorischen Brauch, sondern gehen systematisch der Frage nach, ob hinter der Einheit des Jahrhunderts mehr steckt als die Spanne eines durch die Jahreszahlen 1900 und 2000 begrenzten Zeitraums. Gefragt wird, ob es so etwas wie eine pädagogische und erziehungswissenschaftliche Signatur des zurückliegenden Jahrhunderts gibt und worin sie besteht.

Als wir Autoren zur Mitarbeit an diesem Band einluden, lautete unsere Frage deshalb nicht nur, wie sich das Jahrhundert in seiner Dynamik beschreiben läßt. Aufgeworfen wurde zugleich die Frage, ob die Bildungs- und Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion in dem genannten Zeitraum eine eigene Gestalt entwickelt haben und wie sich diese zu den gesellschaftlichen Funktionen von Erziehung und Bildung verhält.

Einige zentrale historische Daten zeigen einen in bildungshistorischer und -theoretischer Hinsicht spezifischen Charakter der Epoche an. Man muß dabei gar nicht in erster Linie an ELLEN KEYS Prognostizierung eines „Jahrhunderts des Kindes“ (1900, deutsch 1902) denken. Schulpolitisch liefert – in Preußen – die Konferenz von 1900 (zusammen mit der von 1890 und 1908) harte Indizien für eine Zäsur des höheren Jungen- und Mädchenschulwesens. Der 1900 von der Erfurter Akademie gemeinnütziger Wissenschaften ausgelobte Preis für die Beantwortung der Frage: „Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen?“ wird GEORG KERSCHENSTEINER zuerkannt, der nicht nur die berufspädagogische Debatte, sondern auch die Auseinandersetzung über staatsbürgerliche Erziehung und den Kampf gegen die Sozialdemokratie eröffnet. In den Jahren seit 1900 publizieren WILHELM AUGUST LAY, ERNST MEUMANN und andere programmatische Texte und Forschungsbefunde zur experimentellen Pädagogik und Didaktik und läuten damit ein neues Denken in der Erziehungswissenschaft ein, welche normative Fragen seitdem auch empirisch zu klären sucht. Im letzten Jahrzehnt des 19. und im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts schreibt WILHELM DILTHEY seine Abhandlungen zur „Einleitung in die Geisteswissenschaften“, die u.a. auch in der Pädagogik das Ende natürlicher Systeme herbeiführen wollen. Zwei Jahre vor der Jahrhundertwende erscheint die erste Auflage der „Sozialpädagogik“ des Neukantianers PAUL NATORP, welche eine Reihe transzendentalphilosophischer Abhandlungen über Erziehung und Bildung und die Grundkategorien

der Erziehungswissenschaft eröffnet. Seit 1900 denkt JULIUS ZIEHEN über seine „Volkserziehungswissenschaft“ nach, und im gleichen Jahr wird der „Deutsche Verein für Volkshygiene“ gegründet. Auch Ereignisse außerhalb der Entwicklung der engeren Disziplin sprechen für eine Zäsur. So erscheinen z.B. 1900 SIGMUND FREUDS „Traumdeutung“ und das Bürgerliche Gesetzbuch. Es gibt also vielerlei Gründe, die vorletzte Jahrhundertwende als eine Zäsur für Bildungsverhältnisse und ihre Reflexion zu begreifen.

Ein Band wie der hier vorgelegte darf freilich nicht nur auf die Anfänge des Jahrhunderts zurückblicken. Er muß zugleich nach den Folgen fragen, die aus solchen Anfängen im weiteren Verlauf des Jahrhunderts entstanden. Das 20. Jahrhundert läßt sich angemessen kaum als reformpädagogisches „Jahrhundert des Kindes“ und wohl auch nicht als „sozialpädagogisches Jahrhundert“ (THIERSCH 1992) beschreiben. Es war aber auch nicht nur das Jahrhundert einer empirisch-nomologisch, vielmehr zugleich das einer geisteswissenschaftlich forschenden und einer erziehungs- und bildungstheoretisch reflektierenden Erziehungswissenschaft (vgl. BENNER³1991). In ihm wurde nicht nur das Ende teleologischer Ordnungssysteme eingeleitet, sondern gelangten zugleich neue Geschichtsideologien und Heilslehren zu vorübergehender Herrschaft. Der britische Historiker ERIC HOBSBAWM (1995) spricht vom 20. Jahrhundert als einem „Zeitalter der Extreme“, dessen Themen Krieg und Zerstörung, Vernichtung und Zivilisationsbruch, die fatale Wirkung der Ideologien und die unerwünschten Folgen von Revolutionen waren. In der neuzeitlichen Geschichte der „Erfindung des Menschen“ wird es durch eine ihm eigene Ambivalenz (BAUMANN 1992) und durch die Gleichzeitigkeit von „Befreiung und Töten“ (VAN DÜLMEN 1998) charakterisiert. Bei Hobsbawm wie bei vielen anderen Analytikern sind deshalb die zäsurensetzenden Daten das Jahr 1917 und die Oktoberrevolution sowie 1989/90 und das Ende der sozialistischen „Illusion“ (FURET 1996). Die interne Periodisierung folgt bei dieser Betrachtungsweise den Weltkriegen und Nachkriegsepochen, der Befreiung vom Nationalsozialismus sowie dem Ende der staatssozialistischen Herrschaft in Europa und in Teilen von Asien, in Deutschland zusätzlich jenem Datum, das durch die Vereinigung der beiden deutschen Nachkriegsstaaten definiert ist.

Bildungs- und Erziehungsverhältnisse und ihre Reflexion sind eingebunden in die politisch-sozialen Zäsuren des Jahrhunderts. Handbücher wie die der deutschen Bildungsgeschichte folgen deshalb den genannten Einschnitten (vgl. BERG 1991; LANGEWIESCHE/TENORTH 1989; FÜHR/FURCK 1997). Man muß jedoch keineswegs leichtfertig Autonomiethesen aufstellen, um zu sehen, daß Wissenschaft und Reflexivität der Politik nicht linear nachgeordnet sind und daß Politik allein nicht die Zeit ordnet. Die Erfahrung der Menschen folgt, subjektiv wie kollektiv, nicht unmittelbar politischen Zäsuren; die Transformationsprozesse in Osteuropa nach 1990 haben sogar demonstriert, daß auch ausdifferenzierte Sozialsysteme in Dynamik wie Beharrungskraft eine eigene Geschichte haben. Zu dieser gehört, daß Menschen niemals nur als Einzelne Geschichte erleben und machen, sondern in Generationenverhältnissen koexistieren.

Generationen werden schon früh im 20. Jahrhundert als Einheiten beschrieben, die das Substrat der Erfahrungen bilden, in denen Akteure ihre Wahrnehmung der Situation und ihre Geschichte gewinnen, ihre Weltdeutungen entwickeln und Zukunft antizipieren. Analysen, die Gesellschaften nicht als

Ganzheiten beschreiben, sondern die Geschichte und Dynamik einzelner Funktionssysteme und ausdifferenzierter Handlungsbereiche untersuchen, bestärken im ganzen 20. Jahrhundert den Eindruck, daß sich Eigenlogiken einer funktional differenzierten Gesellschaft auch in den vielfachen Formen diktatorischer Herrschaft bemerkbar machen und nicht nur Modernisierungsprozesse, sondern auch Modernisierungskrisen anzeigen. Es gibt keine schlichte Parallelität von „Weltzeit“ und „Systemgeschichte“, und die Geschichte der Systeme ist nicht die einzig denkbare oder allein rationale.

Die in diesem Band zusammengestellten Beiträge handeln nicht von der Epoche insgesamt und auch nicht von allen Dimensionen, die sich *sub specie educationis* denken lassen. Die Auswahl der Themen und die Abstimmung der Beiträge mit den Autoren wurden vielmehr von einer Fragestellung und einem Blick auf das Jahrhundert geleitet, welche den Verhältnissen von Bildung und Erziehung nachspüren und die Muster ihrer Reflexion und Erforschung zu klären suchen. Thematisiert werden (1) Entwicklungen von Erziehung und Bildung im Lebenslauf, (2) internationale und politische Aspekte, (3) die Institutionen der Generationenordnung sowie (4) Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft.

Die ersten drei Beiträge setzen sich mit dem Aufwachsen außerhalb der Institutionen professionellen pädagogischen Handelns von der Zeit der Kindheit über das Jugendleben bis hin zum Erwachsenenalter auseinander. YVONNE SCHÜRZE untersucht Konstanz und Wandel der Familienverhältnisse. Sie zeigt, daß die Familie nahezu während des gesamten 20. Jahrhunderts in Bildern beschrieben wird, die die Gefahr eines drohenden Zerfalls beschwören, daß die Familie gleichwohl in diesem Jahrhundert nicht an ihr historisches Ende gelangt, sondern sich in ihrer Gestalt verändert. Ein Befund lautet, daß Selbstbestimmung und Familienorientierung nicht notwendig einander ausschließende Größen sind, ein anderer, daß der empirische Gehalt von Individualisierungs-, Deinstitutionalisierungs- und Pluralisierungstheorien empirisch überprüft und relativiert werden muß: 81–90 % aller Kinder wachsen heute immer noch bei ihren leiblichen Eltern auf und leben mit diesen in gemeinsamen Haushalten, 80% der Kinder sind nicht Einzelkinder, sondern haben wenigstens ein Geschwister.

JÜRGEN ZINNECKER beschreibt die Geschichte der Idee eines Moratoriums von Kindheit und Jugend, die vor mehr als zwei Jahrhunderten im Kontext der Aufklärung entworfen wird und bis in die Zivilisierungs- und Modernisierungsprozesse des 20. Jahrhunderts wirksam ist. Gezeigt wird, daß diese Idee in die historisch-gesellschaftlichen Erfahrungen der Transformation einer ehemals kurzen Kindheit in eine lange, heute auf das dritte Lebensjahrzehnt übergreifende Kindheit und Jugend eingebettet ist, in der Heranwachsende zunehmend zu „Ko-Konstrukteuren“ ihrer eigenen Lebensform werden. Dabei erfährt das Konzept des Moratoriums unterschiedliche Auslegungen auf Familie, Vorschule, Schule und Hochschule. Der Beitrag schließt mit einer Unterscheidung verschiedener Typen von Kindheitsmustern und -moratorien, welche Kindheit als Konzeptualisierung einer Gegengesellschaft, als pädagogischen Schutzraum, als Bildungsmoratorium und als Experimentierfeld von Modernisierung begreifen.

RUDOLF TIPPELT geht davon aus, daß Strukturveränderungen in Wirtschaft

und Gesellschaft nicht nur das Lernen im Erwachsenenalter beeinflussen, sondern auch von diesem wiederum beeinflusst werden. Sein Beitrag macht deutlich, daß die Erwachsenenbildung im gesamten Verlauf des 20. Jahrhunderts Aufgaben der Integration und kulturellen Partizipation verfolgt, zunächst im Kontext der „sozialen Frage“ und der Arbeiterbildung, dann bezogen auf ältere Menschen und die Integration unterprivilegierter Gruppen, schließlich im Hinblick auf teilnehmerspezifische Lernkontexte eines durch Pluralität gekennzeichneten Lern- und Bildungsverständnisses. Der Beitrag schließt mit der Feststellung, daß wirkungsvolles Lernen im Erwachsenenalter an biographische Bedeutsamkeit zurückgebunden ist und daß daher die Gestaltung von Lernumgebungen und die Intensivierung einer adressaten- und teilnehmerbezogenen Forschung zukunftsweisende Aufgaben der Erwachsenenbildung darstellen.

Es folgen zwei Beiträge, die den internationalen Aspekten und der politischen Dimension der Epoche gewidmet sind. BERND ZYMEK fragt nach den Konsequenzen der Tatsache, daß sich die Lebensverhältnisse der Menschen zunehmend unter Bedingungen einer Gleichzeitigkeit nationaler Kulturen und internationaler Verflechtungen konstituieren. Untersucht wird, wie die vormodernen Formen von Regionalität und Internationalität unter dem Einfluß des sich durchsetzenden modernen Bildungssystems im 20. Jahrhundert in solche regionaler Mobilisierung und rechtlicher Egalisierung transformiert wurden. Der Beitrag endet mit Überlegungen zur bleibenden Bedeutung intellektueller Milieus, auf die im Zeitalter der Globalisierung als der höchsten Form von Internationalität und Mobilität nicht verzichtet werden kann. Dabei wird die Aufgabe einer international vergleichenden Bildungsforschung nicht darin gesehen, Komplexität in extremer Weise zu reduzieren, sondern sie soweit zu steigern, daß gemeinsame und differente Entwicklungen faßbar werden.

Als ein für das 20. Jahrhundert zentrales Thema behandelt – ACHIM LECHINSKY jene radikalen Versuche einer Umformung, denen die Institution Schule im Sowjetkommunismus und im Nationalsozialismus ausgesetzt war. Eingangs wird an ELLEN KEYS Programmschrift „Das Jahrhundert des Kindes“ erinnert, die die Utopie der Erziehung des „neuen Menschen“ mit eugenischen und rassekundlichen Vorstellungen verband. Gezeigt wird sodann, daß die beiden großen diktatorischen Systeme des 20. Jahrhunderts, der Nationalsozialismus und der Sowjetkommunismus, auf das Bildungssystem im Spannungsfeld zwischen reformpädagogischen Programmatiken und einer staatspädagogischen Umformung der modernen Institution Schule einzuwirken versucht haben. Als Ertrag der Analyse werden schultheoretische Überlegungen präsentiert, die spezifische Leistungen und Potentiale der Institution Schule offenlegen und zugleich erklären, warum diese Institution sich staatspädagogischen Okkupationsversuchen gegenüber als eher widerständig erweisen konnte.

Eine dritte Gruppe von Beiträgen setzt sich mit Entwicklungen in den Institutionen der Generationenordnung auseinander, mit der Bedeutung der Schule für die Entwicklung von Lebenschancen, mit der Struktur und Thematisierung von Unterricht als eines wesentlichen Merkmals schulisch institutionalisierter Erziehung und Bildung, mit den Problemen der sozialen Hilfe und ihrer Thematisierung in der Sozialpädagogik sowie mit berufspädagogischen, bildungs-

theoretischen und bildungspolitischen Entwicklungstendenzen von Arbeit, Qualifikation und Lebenslauf.

Eröffnet werden diese Untersuchungen mit einem Beitrag von PETER LUND-GREEN, der die Entwicklung des Bildungssystems im 20. Jahrhundert als die einer zunehmenden Verschulung beschreibt. Diese vollzieht sich im Kontext der Akademisierung, Professionalisierung und Verwissenschaftlichung der Berufe auf der Angebotsseite als institutionelle Differenzierung, auf der Seite der Nachfrage als expansive Bildungsbeteiligung. Der Prozeß führt schließlich zur Universalisierung von Einstellungen, die im 19. Jahrhundert nur von einer Minderheit geteilt wurden, Ende des 20. Jahrhunderts aber konsensfähig erscheinen, daß nämlich der Erwerb von Bildungspatenten der „Königsweg“ für beruflichen und sozialen Aufstieg darstellt, der freilich keineswegs nur Gleichheit, sondern auch neue Ungleichheit erzeugt.

JÜRGEN OELKERS geht in seinem Beitrag von der klassischen Gegenüberstellung von Reformpädagogik, die auf das lernende Kind setzt, und Instruktion aus, die Unterricht am Lehrerhandeln ausrichtet. Unter den praxisnahen Modellierungen des Unterrichts wird besonders G. HAUSMANNs Dramaturgie des Unterrichts herausgestellt, die, ohne eine Theorie des Unterrichts zu entwickeln, auf Kommunikation setzt. Der Beitrag endet mit der Diagnose, die Ausbildungsliteratur präsentiere stets von neuem bekannte reformpädagogische Dogmatiken, ohne den Tatbestand institutionalisierter Instruktion in der Schule zu klären. Theorien, die sich auf Schulunterricht anwenden lassen, stellten Fremdkörper dar, die vom Berufsfeld nicht angenommen werden. Konstatiert wird eine Asymmetrie zwischen idealisierenden reformpädagogischen Dogmatiken, denen keine Praxis korrespondiert, und den alltäglichen Schwierigkeiten unterrichtlichen Handelns, für deren Klärung es keine Theorie gibt.

MICHA BRUMLIK verfolgt in seinem Beitrag die Entstehung des außerfamilial und außerschulisch institutionalisierten Bereichs „Soziale Arbeit“, in dessen Zentrum nicht Prozesse der Wissensaneignung und -vermittlung, sondern die Entwicklung von Charaktereigenschaften steht. Rekonstruiert wird, daß die Anfänge einer so verstandenen sozialen Arbeit zwar bis in vormoderne Praktiken zurückreichen, daß die moderne soziale Arbeit jedoch erst im Kontext der Industrialisierung entstand, als soziale Bindungen durch Industrialismus und Kapitalismus zerstört zu werden drohten. Als Initiatoren werden nicht nur Theoretiker der Sozialpädagogik, sondern primär Praktiker genannt, insbesondere christliche und jüdische Frauen, die soziale Arbeit als eine Form der Solidarität mit Menschen praktizierten, die von bürgerlicher Normalität abwichen. Im Anschluß an eine Darstellung verschiedener im 20. Jahrhundert entwickelter Paradigmen und Ansätze, soziale Probleme und soziale Arbeit wissenschaftlich zu thematisieren, schließt der Beitrag mit der These, in der künftigen Ausbildung von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen werde der professionellen Ethik eine besondere Bedeutung zukommen, deren Konzepte und Reflexionen mit darüber entscheiden, was unter den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen einer angemessenen Professionalisierung der sozialen Arbeit zu verstehen ist.

Als letzten institutionalisierten Bereich der Generationenordnung untersucht ADOLF KELL die berufliche Bildung, die von der vorberuflichen Bildung in den Sekundarbereichen I und II über die nichtakademische Berufsausbil-

dung im Sekundarbereich II bis hin zur akademischen Berufsausbildung und zur beruflichen Weiterbildung reicht. Zunächst wird die Entwicklung des beruflichen Schulwesens bis 1945 rekonstruiert. Es folgt eine Beschreibung der Entwicklung in beiden deutschen Nachkriegsstaaten sowie eine Analyse des Transformationsprozesses in den neuen Ländern. Am Ende werden berufsbildungstheoretische und bildungspolitische Perspektiven skizziert, welche die Programmatik und Entwicklung beruflicher Bildung nicht nur an ökonomischen Erfordernissen und Sachzwängen, sondern zugleich an Forderungen der Gerechtigkeit und Solidarität ausrichten und dem Erlernen sowie der Ausübung von Berufen einen über die Sphäre des Ökonomischen weit hinaus reichenden Bildungswert zuerkennen.

Die beiden letzten Beiträge thematisieren Paradigmen und Methoden von Reflexion und Forschung in der Erziehungswissenschaft. DIETRICH BENNER und FRIEDHELM BRÜGGEN untersuchen die paradigmatische Entwicklung der Erziehungswissenschaft und arbeiten als Entwicklungsprobleme die wiederkehrende Pädagogisierung und Politisierung von Erziehung und Bildung, Fragen der Vereinheitlichung und Differenzierung des Bildungssystems sowie die Diskussion über eine angemessene Abgrenzung und Relationierung der verschiedenen Formen pädagogischen Wissens heraus. Als Entwicklungstendenzen werden die Wiederentdeckung der erziehungs-, bildungs- und institutionentheoretischen Tradition sowie die Hinwendung der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur kritischen Theorie, der empirischen Erziehungswissenschaft zur Forschungslogik des kritischen Rationalismus und der Erziehungs- und Bildungsphilosophie zu skeptischen Positionen identifiziert. Der Beitrag schließt mit der Diagnose, daß die skizzierten Fragen auch die Entwicklung der Erziehungswissenschaft im 21. Jahrhundert begleiten werden. In dieser werde sich zeigen, ob die Erziehungswissenschaft in ihrer Hinwendung zu den Sozialwissenschaften ihre Identität als handlungsorientierende und -reflektierende Disziplin einbüßt oder neu gewinnen kann.

Im abschließenden Beitrag dieses Bandes geht HEINZ-ELMAR TENORTH der Frage nach, mit welchen Methoden die Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert geforscht hat. Als Ausgangslage identifiziert er die Kritik der Tradition des Erziehungsdenkens, als Dauerproblem den Versuch ihrer Verwissenschaftlichung. Für diese werden zwei Phasen unterschieden: die Akademisierung der Erziehungswissenschaft und die Arbeit an einer eigenen, geisteswissenschaftlich oder empirisch ausgerichteten Reflexionsform in den Jahren 1918–1945 sowie die Entwicklung zu einer forschenden Disziplin nach 1945. Aufgezeigt wird, daß sich dualistische und triadische Schematisierungen, die verstehende und erklärende Verfahren einander gegenüberstellen bzw. diese ideologiekritisch zu verknüpfen und zu überhöhen suchen, nicht bewährt haben. Die Erziehungswissenschaft habe in den letzten Jahrzehnten eine andere Entwicklung genommen und eine Vielfalt methodischer Ausrichtungen entwickelt, die von philosophischen Reflexionen über verschiedene Varianten eines empirischen Forschungstyps bis hin zu Ansätzen der historischen Bildungsforschung sowie Konzepten einer vergleichenden und auch qualitativ forschenden Erziehungswissenschaft reichen.

Die Beiträge zeichnen ein differenziertes Bild von Bildung, Erziehung und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert. Enthalten die Texte auch eine sy-

stematische Botschaft über das Jahrhundert, vielleicht sogar Einsichten, die im Hegelschen Sinne im „Scheine des Zeitlichen und Vorübergehenden die Substanz, die immanent, und das Ewige, das gegenwärtig ist, erkennen“? (HEGEL 1821, S. 33) Wir wollen nicht den Eindruck erwecken, als könnten die Beiträge abschließende Antworten in einem solchen Sinne geben. Aber sie machen in ihren Analysen und Beobachtungen aus der Epoche selbst einige Tendenzen deutlich. Zu diesen gehört, daß die Entwicklung von Bildung, Erziehung und Erziehungswissenschaft regional und international zugleich bestimmt ist, also nicht einfach der Logik einer bürokratischen Rationalität und den Funktionsmechanismen einer differenzierten Gesellschaft folgt, sondern auch weiterhin national und kulturell geprägt ist. Der Befund der Beiträge könnte mithin lauten, daß sich themenspezifisch durchaus eine Signatur der Epoche festmachen läßt. Diese läßt sich als ein vielleicht nicht irreversibler, aber am Ende doch dominierender Trend zur Verwissenschaftlichung in der Analyse und zur Demokratisierung in der Praxis der Bildungs- und Erziehungsverhältnisse beschreiben, der mit der Scholarisierung von Lebensläufen, der Pädagogisierung und Politisierung gesellschaftlicher Krisenlagen sowie der Professionalisierung in allen ausdifferenzierten pädagogischen Prozessen und Praxen einhergeht, die das Aufwachsen von Menschen betreffen. Die gesellschaftliche Funktion der Erziehung hat sich damit deutlicher durchgesetzt, als den meisten Pädagogen lieb ist, und eine Eigenlogik und Beharrungskraft gezeigt, die durchaus ambivalent und problematisch ist. Sie bereitet keineswegs bloß Theoretikern Schwierigkeiten, sondern auch Politikern, die Unterricht auf Indoktrination und Erziehung auf Agitation verpflichten wollen.

Die Rede von der Autonomie der Erziehung, die in den zwanziger Jahren – innerhalb wie außerhalb des pädagogischen Milieus – als disziplinäre Marotte professioneller Erzieher und ihrer Reflexion betrachtet wurde, hat am Ende des Jahrhunderts durchaus realen Gehalt gewonnen, wenn auch noch nicht durch Etablierung eines Selbstergänzungsrechts der Mitarbeiter in pädagogischen Institutionen und nicht immer in der mit Emphase erhofften Gestalt. Pädagogen mußten lernen, daß und wie Kinder ihre eigene Welt konstruieren, Schulpolitiker, wie Schulen sich keineswegs zwangsläufig dem politischen Eingriff und dem Versuch einer indoktrinierenden Überwältigung beugen, Sozialpädagogen, daß ihre Klientel nicht im Status der Abhängigkeit gedacht werden kann; und die Erwachsenenbildung hat akzeptiert, daß ihre Adressaten Erwachsene und deshalb auch nicht mehr pädagogisch, sondern als souveräne Akteure ihrer Lerngeschichte und ihrer Biographie zu behandeln sind.

Die Beschreibung des Autonomisierungsprozesses von Pädagogik und Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert stellt gleichwohl kein Material und keine Rechtfertigung für ein Candidsches Muster der Weltwahrnehmung bereit. Denn ohne Zweifel sind die Autonomisierungsprozesse weder moral- noch bildungsneutral. Die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse sind auch im 20. Jahrhundert durch Differenzen und Vermittlungsprobleme zwischen individuellen und kollektiven, alltäglichen und legitimen Verhaltensweisen sowie durch Widersprüche und Diskrepanzen zwischen der Idee öffentlicher Bildung und Aufklärung und den gegebenen Funktionen und tatsächlichen Folgen sozialen Handelns bestimmt. Das Jahrhundert trägt mehr zur Ernüchterung als

zur Emphase über die Möglichkeiten der Erziehung des Menschen zum Besseren und der Moralisierung der Politik bei.

Die Befunde bleiben also ambivalent. Weder gibt es Nachrichten über die Dominanz schwarzer Pädagogik noch Leuchtzeichen einer gelungenen menschheitlichen Befreiung. Nicht Resignation, sondern die Zuversicht derjenigen, die um die Obsoletheit erzieherischer und politischer Allmachts- und Ohnmachtsphantasien wissen, ist die der gegenwärtigen Problemlage vielleicht angemessene Stimmung. Es war nicht „Emanzipation ins Leere“ (BÖCKELMANN 2000), sondern Befreiung zu den eigenen, immer gefährdeten Möglichkeiten, die das Jahrhundert gebracht hat. Nicht nur Pädagogen sind beunruhigt, daß es die Ambivalenz von Befreiung und Zerstörung war, die zu den freigesetzten Möglichkeiten des Menschen im 20. Jahrhundert hinführte.

Literatur:

- BAUMANN, Z.: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Weinheim ³1991.
- BERG, C. (Hrsg.): 1870–1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des Ersten Weltkriegs. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. IV) München 1991.
- BÖCKELMANN, F.: Die Emanzipation ins Leere. Beiträge zur Gesinnungsgeschichte 1960–2000. Berlin und Wien 2000.
- DÜLMEN, R. VAN (Hrsg.): Die Erfindung des Menschen. Schöpfungsträume und Körperbilder 1500–2000. Wien/Köln/Weimar 1998.
- FÜHR, C./FURCK, C. (Hrsg.): 1945 bis zur Gegenwart. Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik. 2 Bände. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. VI.1 und VI.2). München 1998.
- FURET, F.: Das Ende der Illusion. Der Kommunismus im 20. Jahrhundert. München 1996.
- HEGEL, G.W.F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse (1821). In: Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Sämtliche Werke in 20 Bänden, hrsg. von H. Glockner. Band 7. Stuttgart 1964.
- HOBBSBAWM, E.: Zeitalter der Extreme. Weltgeschichte des 20. Jahrhunderts. Frankfurt a.M. 1995.
- LANGEWIESCHE, D./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Die Weimarer Republik und die nationalsozialistische Diktatur. (Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte Bd. V). München 1989.
- THIERSCH, H.: Das sozialpädagogische Jahrhundert. In: T. Rauschenbach/H. Gängler (Hrsg.): Soziale Arbeit und Erziehung in der Risikogesellschaft. Neuwied usw. 1992, S. 9–23.

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Dietrich Benner, Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, beide: Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität zu Berlin, Unter den Linden 6, 10099 Berlin